Qualitative Research in Educational Sciences
Volume 1, Issue 1, Winter 2025, Pages 84-113
https://doi.org/10.71839/QRES.2025.1194475

Phenomenology of Afghan Students' Lived Experiences of the Curriculum Acquired in Iran

Mobina Ghoraba [1*], Alireza Sadeghi [2], Gholamreza Yadegarzadeh [3], Mostafa Ghaderi [2]

[1*] PhD student in Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
[2] Associate Professor, Curriculum Studies Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
[3] Associate Professor, Higher Education Curriculum Studies Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of the present study was to understand the lived experiences of Afghan students of the acquired curriculum in Iran. This qualitative research was conducted using the phenomenological method. In order to reach the research sample group, according to the objectives of this study, purposive sampling was used, which was considered an appropriate approach to reach the hidden population. The data collection method was the use of semi-structured interviews. For this purpose, data were collected by interviewing 15 Afghan students who were studying in the sixth grade of elementary school or had completed this grade in science, Persian, gifts of heaven, and social classes. Data were analyzed based on double hermeneutics. The analysis of the interviews revealed five main themes including: separation of education from multiculturalism, separation of education from public mental health, separation of education from social behaviors, separation of education from different religions, and legal disputes. 14 sub-themes of challenges were obtained: language, different customs and traditions, neglect, ridicule, isolation, sarcasm, health problems, embarrassment, disrespect towards others, separation of cultures towards others (parents of Iranian students, parents of Afghan students), job problems, gross separation and border between Shia and Sunni, border between being and not being in legal crimes, impossibility of ownership. Finally, the conclusion was reached that the problems of the language and perspective of Afghan students themselves open a new window for the authorities, and that is in order to create educational justice, more support and attention should be given to forgien students, especially Afghans, and monitoring the performance of school parents in this regard is essential.

Received
2024/12/25

Accepted
2025/01/14

*Corresponding author:
phd.mobinaghoraba@gmail.com

Keywords

Phenomenology, curriculum, acquired curriculum, Afghan student

Citation: Ghoraba, M., Sadeghi, A., Yadegarzadeh, G., & Ghaderi, M. (2025). Phenomenology of Afghan Students' Lived Experiences of the Curriculum Acquired in Iran. *Qualitative Research in Educational Sciences, 1*(1), 84-113. https://doi.org/10.71839/QRES.2025.1194475

فصلنامه پژوهش‌های کیفی در علوم تربیتی
سال اول، شماره اول، زمستان ۱۴۰۳، صفحات ۸۴ الی ۱۱۳
https://doi.org/10.71839/QRES.2025.1194475

پدیدارشناسی تجارب زیسته دانش‌آموزان افغانستانی از برنامه‌های درسی کسب شده

مبینا غربا [1*]، علیرضا صادقی [2]، غلامرضا یادگارزاده [3]، مصطفی قادری [2]

[1*] دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران
[2] دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران
[3] دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر فهم تجارب زیسته دانش‌آموزان افغانستانی از برنامه‌های درسی کسب شده در ایران بود. این پژوهش کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی اجرا شد. با توجه به اهداف این مطالعه و به منظور دست‌یابی به نمونه پژوهش، از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد که رویکرد مناسبی برای دست‌یابی به جمعیت پنهان محسوب می‌شود. بدین منظور، مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ۱۵ نفر از دانش‌آموزان افغانستانی بودند که یا در پایه ششم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند، یا پس از گذراندن این پایه و یا در میانه سال تحصیلی ترک تحصیل کرده بودند. روش گردآوری اطلاعات، استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند بود. داده‌های حاصل بر اساس هرمنوتیک مضاعف تحلیل شد. تحلیل حاصل از مصاحبه‌ها حاکی از پنج مضمون اصلی شامل: جدایی تربیت از چند فرهنگی، جدایی تربیت از سلامت روان همگانی، جدایی تربیت از رفتارهای اجتماعی، جدایی تربیت از ادیان مختلف، و جدال قانونی بود. هم‌چنین، چهارده زیر مضمون چالش‌های زبان، آداب و رسوم متفاوت، بی‌توجهی، تمسخر، انزوا، نیش و کنایه زدن، مشکلات بهداشتی، شرمساری، بی‌احترامی در مقابل بقیه، جدا کردن فرهنگ‌ها در مقابل بقیه (والدین دانش‌آموزان ایرانی، والدین دانش‌آموزان افغانستانی)، مشکلات شغلی، تفکیک بین شیعه و سنی، مرز بین بودن و نبودن در جرایم قانونی، عدم امکان تملک به دست آمد. نتیجه این که مشکلات از زبان و دیدگاه خود دانش‌آموزان افغانستانی دریچه جدیدی را به روی مسؤولان می‌گشاید و آن هم این است که به منظور ایجاد عدالت آموزشی باید حمایت و توجه بیشتری را به دانش‌آموزان اتباع، خاصه افغانستانی مبذول داشت و نظارت بر عملکرد اولیای مدرسه در این خصوص امری ضروری است.

واژگان کلیدی

پدیدارشناسی، برنامه درسی، برنامه درسی کسب شده، دانش‌آموز افغانستانی

تاریخ دریافت
۱۴۰۳/۱۰/۰۵
تاریخ پذیرش
۱۴۰۳/۱۰/۲۵

* نویسنده مسؤول
phd.mobinaghoraba@gmail.com

استناددهی: غربا، مبینا، صادقی، علیرضا، یادگارزاده، علیرضا و قادری، مصطفی. (۱۴۰۳). پدیدارشناسی تجارب زیسته دانش‌آموزان افغانستانی از برنامه‌های درسی کسب شده. *پژوهش‌های کیفی در علوم تربیتی*، ۱(۱)، ۸۴-۱۱۳. https://doi.org/10.71839/QRES.2025.1194475

مقدمه

ایران یکی از بزرگترین کشورهایی است که چندین سال است با پدیده چند فرهنگی مواجه است. همانگونه که صادقی (۱۳۹۱) بیان می‌دارد، چند فرهنگی مفهومی است نسبتاً جدید که حضور چندفرهنگ متفاوت را در کنار هم تداعی می‌کند و جوامع چند فرهنگی جوامعی هستند که در آنها چند فرهنگ مختلف به طور همزمان و بنابر دلایلی در کنار یکدیگر امکان زیست پیدا کرده‌اند. یک نمونه بارز از وجود فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف در کنار یکدیگر حضور مهاجران افغانستانی در ایران است. مهاجرت، پدیده‌ای است به قدمت تاریخ بشر که در دوره‌های مختلف اشکال گوناگونی به خود گرفته و منشأ تحولات بسیاری بوده است (مهرابی، ۱۳۹۹). ایران نیز یکی از کشورهای مهاجرپذیر برای مهاجران کشورهای همسایه خود نظیر افغانستان و عراق بوده است و اکنون پس از پاکستان دومین کشور پذیرنده مهاجران افغانستانی به شمار می‌آید (میرزایی، ۱۳۹۶). شرایط نامساعد در کشور افغانستان باعث شده که به رغم دشواری‌هایی که در راه مهاجرت وجود دارد، افغان‌ها همچنان به مهاجرت و حضور در ایران تمایل داشته باشند. در ایران سیاست‌های مختلفی در چهار دهه اخیر در قبال مهاجران اتخاذ شده است. پس از انقلاب اسلامی در ایران سیاست درهای باز در قبال مهاجران افغانستانی در پیش گرفته شد؛ اما در ابتدای دهه هفتاد برای دولت‌مردان ایران مسجل شد که حضور این تعداد مهاجر با وجود وجوه مثبت حضور آنان (تأمین و تعدیل بازار کار) هزینه‌های سنگینی را به کشور تحمیل می‌کند؛ بنابراین سیاست مهاجرتی دولت ایران با تأکید بر بازگشت آنان وارد مرحله جدیدی شد (میرزایی و علاءالدینی، ۱۳۹۶).

همانگونه که آب‌روشن (۱۴۰۲) بیان نموده است ورود گسترده و غیرقانونی افغان‌ها به کشور که به دلیل وقوع جنگ، ناامنی، و بحران‌های اقتصادی در افغانستان ایجاد شده، وارد فاز جدیدی شده است. این پناهجویان غیرقانونی عموماً از طبقات فرودست جامعه افغان بوده و بالقوه حامل آسیب‌های اجتماعی هستند. ورود غیرمتعارف افغان‌ها به ایران، اثرات اجتماعی و امنیتی گسترده‌ای را تحمیل می‌کند. افزایش افغان‌های غیرقانونی فشار بیشتری بر زیرساخت‌های جامعه وارد می‌کند، از جمله سیستم بهداشتی، آموزشی و حمل و نقل عمومی که این مسأله می‌تواند کاهش کیفیت خدمات عمومی و افزایش نارضایتی عمومی را در پی داشته باشد، زیرا افزایش جمعیت ناگهانی، تناسب منابع به جمعیت را به هم می‌ریزد. شایان ذکر است که رویکرد این پژوهش آن دسته از مهاجران افغانستانی

است که به صورت قانونی در ایران حضور دارند و واضح است که کودکان مهاجران افغانستانی بیشتر از والدین‌شان تحت تأثیر و تأثر متقابل با اجتماع ایرانی قرار خواهند گرفت چرا که خانواده این کودکان خواه ناخواه تمایل دارند فرزندان‌شان به سیستم آموزشی ایران ورود پیدا کنند.

آمار فزاینده دانش‌آموزان مهاجر عمیقاً نظام آموزشی را برای اطمینان یافتن از رشد مهارت‌ها در دانش‌آموزان گوناگون و ارتقای انسجام اجتماعی به چالش کشیده است. شکاف نژادی در نمرات مربوط به آزمون‌های پیشرفت تحصیلی علی‌الخصوص در سال‌های اولیه تحصیلات و با توجه به پیش زمینه‌های خانوادگی رو به افزایش است (فرایر و لوییت[1]، ۲۰۰۴، ۲). نظام آموزشی که مشخصه آن طبقه‌بندی مدارس است، ممکن است باعث انزوای دانش‌آموزان از خانواده‌هایی با پیش زمینه‌های محروم در این نوع مدارس که هم از لحاظ معلم و هم دانش‌آموز دارای کیفیت پایین هستند شود (بتس[2]، ۲۰۱۱). در ایران نیز روند آموزش دانش‌آموزان مهاجر خاصه افغانستانی‌ها از شرایط آموزشی دانش‌آموزان مهاجر در سایر کشورها مستثنی نیست چرا که مهاجرانی که در ایران زندگی می‌کنند شامل چند نسل هستند؛ نسل اولی‌هایی که مهاجرت کردند و نسل دومی‌ها و سومی‌هایی که تجربه مهاجرت را نداشتند ولی در جامعه ایرانی متولد شده، مدرسه رفته و جامعه‌پذیری جامعه میزبان را تجربه کرده‌اند. در واقع این نسل از اهمیت بالایی در ساختار جمعیت مهاجران برخوردار هستند چرا که با توجه به امنیتی که در ایران تجربه کرده‌اند؛ الگوی باروری بالایی داشتند و تولد فرزندانشان در ایران، عنصر اساسی در این چرخه، کودکان افغانستانی هستند که اهمیت قابل توجهی دارند؛ چرا که امروزه مبنای تلاش در هر جامعه، مسأله امنیت آن جامعه است که در صورتی تلاش‌ها در جوامع به نتیجه می‌رسد که که امنیت در ابعاد مختلف رخ نمایی کرده باشد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

تحصیل کودکان مهاجر پس از امنیت ایشان، یکی از دغدغه‌های همیشگی مهاجران ساکن در ایران از دیرباز تا به امروز بوده است. در عین حال، امکان تحصیل کودکان و نوجوانان مهاجران به‌ویژه افغانستانی‌ها در ایران همواره با فراز و نشیب‌هایی روبه رو بوده است. از منظر سیاست‌های آموزشی، تعلیم مهاجران چالشی بزرگ محسوب می‌شود، چرا که بیشتر فراگیران پناهنده در مقایسه

1. Fryer & Levitt
2. Betts

با دیگر فراگیران پیشرفت تحصیلی کمتری دارند و همچنین، تسلط کمتری بر زبان غالب که به وسیله آن آموزش صورت می‌گیرد، دارند (باتالوا[1] و همکاران، ۲۰۰۷). در نتیجه، این‌چنین پیشرفت پایین تحصیلی به طور معناداری فرصت‌های فراگیران برای تحرک اجتماعی در آینده را به شدت محدود می‌سازد. نظام‌های آموزشی با نیاز به پاسخ‌گویی مناسب به روندهای کنونی مهاجرت و در نتیجه تغییرات دموگرافیک در جمعیت دانش‌آموزی روبه رو هستند در بسیاری از کشورها آموزش مهاجران در دستور کار سیاسی قرار گرفته است (سازمان رشد و توسعه اقتصادی، ۱۳۹۳).

تنوع ایجاد شده و میراث فرهنگی و ملیت گوناگون دانش‌آموزان در کلاس‌های درس کنونی، توجه به برنامه‌های آموزشی برای بازنگری مسؤولیت‌های سیاسی و اخلاقی مدارس و دیگر ذی‌نفعان آموزش و پرورش، به امری ضروری تبدیل شده است. مسایلی چون عدالت، تنش‌ها و فرصت‌ها و بازده‌های آموزشی که به واسطه وجود هویت‌های فرهنگی مختلف در یک قلمرو آموزشی به وجود می‌آیند؛ چالش‌هایی را برای مربیان و سیاست‌گذاران آموزشی در سراسر دنیا ایجاد می‌کند. به عنوان مثال، در نظام قانونی کشورهای عضو سازمان همکاری و رشد اقتصادی برخی از کشورهای اروپایی و آمریکا دسترسی به آموزش ابتدایی و متوسطه را برای تمامی دانش‌آموزان بدون توجه به ملیت و وضع قانونی آنها فراهم نموده است. با این همه موانع، مشکلاتی برای ثبت نام مهاجران و پناهندگان در مدارس واقعی وجود دارد که از جمله آنها می‌توان به پیش‌داوری و ترس از بیگانه در مدارس و ناتوانی مدارس در برقراری ارتباط با تجارب پیشین تحصیلی این مهاجران و راهنمایی گرفتن از آن برای سازگاری فرد با شرایط تحصیلی جدید اشاره نمود. افزون بر این، نرخ بالای اخراج و ترک تحصیلی در بین دانش‌آموزان مهاجر نشان دهنده مسایل کلیدی در رابطه با آموزش مهاجران می‌باشد (فیگازلو[2]، ۲۰۰۷، ۲).

آموزش بر روی کودکان تأثیر فراوان دارد چرا که کودکان، آسیب‌پذیر و وابسته هستند؛ آنها نه تنها از لحاظ فیزیکی، بلکه از لحاظ ذهنی نیز در حال رشد هستند؛ حوادث، از هم پاشیدگی خانواده و جامعه به شدت، سلامت روحی و روانی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کمیساریای عالی سازمان ملل در امور پناهندگان[3]، ۱۹۹۴) در این بین، آموزش، فرصت‌هایی را برای خانواده‌ها

1. Batalova
2. Figazzolo
3. UNHCR: UN High Commissioner for Refugees

و جوامع در راستای درمان فرآیندهای مرتبط با آسیب‌های وارد شده از جمله مهاجرت و فراگیری مهارت‌ها و ارزش‌های مورد نیاز برای آینده‌ای صلح آمیز و حکمرانی محلی و ملی فراهم می‌کند.

از آنجا که در حال حاضر و بر اساس گفته‌های وزیر آموزش و پرورش در مهرماه ۱۴۰۳، ۶۵۰ هزار دانش‌آموز افغانستانی در ایران تحصیل می‌کنند (کاظمی، ۱۴۰۳)، باید توجه داشت که موانع متعددی بر سر راه این گروه از کودکان وجود دارد. بنابراین، با توجه به موانع تحصیلی پیش روی دانش‌آموزان افغانستانی در ایران، کماکان بسیاری از کودکان افغانستانی محروم از تحصیل و یا با موانع متعدد روبرو هستند. آن چنان که با توجه به مطالعه اکتشافی پژوهشگر و مصاحبه با دانش‌آموزان افغانستانی و والدین آنها، نگرانی و اضطراب بوجود آمده در بین آنها نشأت گرفته از شرایط ایجاد شده در کلاس درس، هنگام تدریس دروسی است که تفاوت بین دانش‌آموزان افغانستانی و ایرانی را محرز می‌نماید. اینجاست که تفاوت بین انواع مختلف برنامه درسی خود را به وضوح نشان می‌دهد، چرا که برنامه درسی که طراحی می‌شود برای همه دانش‌آموزان یکسان است و زمانی که اجرا می‌شود ممکن است دخل و تصرف‌هایی در آن صورت بگیرد. اما، وقتی که دانش‌آموز آنها را درک و دریافت می‌کند دریافت متفاوت دانش‌آموزان ممکن است موجب بروز برخی نواقص در بین فراگیران گردد. همیشه برنامه درسی قصد شده که شامل مجموعه اهداف تدوین شده توسط متخصصان یک رشته برنامه درسی جهت اجرا در نظام‌های آموزشی است؛ توسط معلمین در کلاس درس اجرا نمی‌شود. بعید نیست نتیجه‌ای که از برنامه درسی قصد شده به دست می‌آید با حاصل برنامه درسی اجرا شده (آنچه که در عمل در کلاس درس اتفاق می‌افتد)؛ همخوانی کامل نداشته باشد. یا به عبارتی ممکن است شرایط خاص کلاس درس، معلم را از انجام دادن اهداف مورد نظر، باز دارد. بنابراین، بررسی برنامه درسی کسب شده (شامل نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به برنامه درسی وآموخته‌های آنان را از برنامه درسی) (زارعی، ۱۳۹۷)، یا همان برداشت‌ها و ادراکات دانش‌آموزان افغانستانی که در معرض برنامه درسی در نظام آموزشی ایران قرار گرفته‌اند نیازمند بررسی این پدیده در بستری است که اتفاق می‌افتد که همانا مدرسه و کلاس درس مورد توجه قرار می‌گیرد و به همین خاطر پدیدارشناسانه این پدیده بررسی می‌گردد که بر اساس هدف پژوهش پدیدارشناسی، توضیح صریح و شناسایی پدیده‌ها آنگونه که در موقعیتی خاص توسط افراد

ادراک می‌شوند مورد توجه قرار می‌گیرد. دقیقاً همانگونه که دانش‌آموزان افغانستانی برداشت می‌کنند یک برداشت کاملاً شخصی و بر اساس تجربیات شخصی خواهد بود.

از آنجا که شمار قابل توجهی از کودکان افغانستانی در ایران تحصیل می‌کنند، بنابراین تأثیرپذیری آنان از عملکرد نظام آموزشی بسیار زیاد است. آن چنان که آمارها نشان می‌دهد در حال حاضر از مجموع حدود ۴۲۰ هزار دانش‌آموز اتباع افغانستانی که در مدارس کشور مشغول به تحصیل هستند، بیش از ۱۰۵ هزار دانش‌آموز بدون مدارک هویتی در مدارس ایرانی ثبت‌نام شده‌اند. از کل جمعیت این دانش‌آموزان مهاجر، ۲۷/۵ درصد در مدارس روستایی و ۷۲/۵ درصد در مدارس شهری تحصیل می‌کنند. از تعداد دانش‌آموز افغانستانی مشغول به تحصیل در مدارس جمهوری اسلامی ایران تعداد ۵۲/۴ درصد پسر و معادل ۴۷/۶ درصد دختر هستند که با نسبت دانش‌آموزان ایران (۵۵/۱ برابر ۴۸/۵) تفاوت زیادی ندارد (نصر اصفهانی و حسینی، ۱۳۹۶).

بر اساس مطالب گفته شده می‌توان اذعان داشت که مسأله آموزش به عنوان یکی از مهم‌ترین مسایل مهاجران در کشورهای مقصد می‌باشد که در پژوهش‌های مختلف نیز به آن پرداخته شده است. آنگونه که مهدی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش «پدیدارشناسی تجارب بی‌عدالتی آموزشی و پژوهشی دانشجویان مبتنی بر رویکرد قابلیت» به بررسی و شناسایی بی‌عدالتی‌های آموزشی و پژوهشی موجود نسبت به دانشجویان مهاجر در حین تحصیل پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که مضمون‌های اصلی بی‌عدالتی در زمینه آموزشی، شامل ضعف اساتید در یاددهی، جدی نگرفتن درس و آموزش، انتقادپذیری پایین اساتید، بی‌ضابطه‌بودن ارزیابی دانشجویان، تخریب انگیزه دانشجو، تحقیر دانشجو، به رسمیت نشناختن تنوع دانشجویان، و محدود بودن امکان دسترسی به استاد بودندکه در نهایت به این نتیجه رسیدند، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای اساتید با موضوع عدالت آموزشی و پژوهشی، افزایش تنوع اساتید و محتوای آموزشی ارائه شده متناسب با تفاوت‌های دانشجویان، توجه به نظرات دانشجویان در مسایل مختلف دانشگاه و رسیدگی به اعتراض‌های آنان، راهکارهایی هستند که برای رفع بی‌عدالتی‌های موجود توصیه می‌شوند.

در پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۹) تحت عنوان «تجارب معلمان دوره ابتدایی از چالش‌های آموزش به مهاجران افغان: یک مطالعه کیفی» نیز به مسأله فهم تجارب زیسته معلمان از چالش‌های آموزش به مهاجران افغان پرداخته شد که تحلیل حاصل از مصاحبه‌ها حاکی از پنج مضمون اصلی

از جمله چالش‌های فرهنگی، تحصیلی، اداری، اقتصادی و اجتماعی و ۲۵ زیرمضمون شامل مشکلات زبانی، تفاوت‌های مذهبی، برخورد تبعیض‌آمیز سایر دانش‌آموزان، برخورد تبعیض‌آمیز معلمان، عدم درگیری والدین در آموزش، تحصیلات اندک والدین، عدم ارتباط و سازگاری با محتوای درسی، ترک تحصیل، وقفه در تحصیلات، فقدان مهارت‌های شناختی، فقدان آمادگی و عدم گذراندن دوره پیش دبستانی، مشکلات جایابی، فقدان مدرک هویتی، ثبت نام سلیقه‌ای، فقدان چشم‌انداز تحصیلی، زندگی متحرک مهاجران، بزهکاری، مشکلات پوششی و ظاهری، انزوا، تلقی دانش‌آموزان افغانی به عنوان شهروندان درجه دو، نارضایتی والدین ایرانی، هزینه تحصیلات، فقر و کودک کار بود.

پژوهش کریمی‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) «بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان افغانستانی در تعاملات و ارتباطات درون مدرسه‌ای در دوره متوسطه اول» با هدف شناسایی و فهم تجربه زیسته دانش‌آموزان افغانستانی از تعاملات و ارتباطات درون مدرسه‌ای در دوره متوسطه بدین گونه بود که پس از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، به حقایقی نظیر تحقیر دانش‌آموزان افغانستانی، رفتارهای تبعیض‌آمیز برخی معلمان نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی، خودسانسوری، وجود دو دستگی میان دانش‌آموزان، به حاشیه رانده شدن، درجه دوم تلقی شدن، دیده نشدن و سکوت اجباری در میان دانش‌آموزان افغانستانی در سطح مدارس دست یافتند.

کانو[1] و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود«علائم و رفتارهای بیرونی در بین نوجوانان مهاجر اسپانیایی: بررسی اثرات طولی استرس فرهنگی در بین مهاجران» به این نتیجه رسیدند که نمرات استرس فرهنگی در کودکان مهاجر بالاتر از غیرمهاجر است که منجر به بروز رفتارهایی می‌گردد که نشانگان افسردگی را شامل می‌گردد. کوییدر[2] (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «مشکلات عاطفی و رفتاری در بین کودکان و نوجوانان مهاجر در اروپا» بیان داشت که شرایط خاص کودکان مهاجر می‌تواند استرس روانشناختی بیشتری در این کودکان در مقایسه با کودکان غیر مهاجر ایجاد نماید که حتی می‌تواند بر کفایت اجتماعی آنها نیز تأثیر بگذارد.

1. Cano
2. Kouider

داگلار[1] (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان «رفتار والدین و کودکان پیش از دبستان در میان خانواده‌های مهاجر و غیرمهاجر» بیان نمود که تفاوت‌های بین فرهنگی همچون سبک فرزندپروری کشور مبدا می‌تواند با ارزش‌های کشور مقصد در تعارض باشد، چنانچه در تحلیل‌های متعدد کارکرد خانواده و سبک فرزندپروری با مشکلات هیجانی و رفتاری کودکان مهاجر ارتباط دارد.
شرایر و پیترمن[2] (۲۰۱۰) در پژوهش خود تحت عنوان «مقایسه کودکان بومی ومهاجر؛ مشکلات رفتاری وکیفیت زندگی در بین کودکان مهاجر و بومی دوره پیش دبستانی و مادران آنها» به این نتیجه رسیدند که بیشتر جمعیت کودکان مهاجر در وضعیت اقتصادی- اجتماعی پایینی زندگی می‌کنند و به سبب مشکلات متعدد در نظام آموزشی، میزان استرس بالا و اعتماد به نفس پایینی دارند.

با توجه به حضور پناهندگان افغانستانی در ایران و اهمیت آموزش و پرورش به کودکان افغانستانی، مسأله این است که آیا تجارب دانش‌آموزان افغانستانی از حضور در مدارس خاصه کلاس‌های درسی مختلف با تجارب دانش‌آموزان ایرانی یکسان است؟ آنچه آنان از برنامه‌های درسی اجرا شده، کسب می‌کنند با درک و دریافت دانش‌آموزان ایرانی برابری می‌کند و یا یکسان است؟ چه عواملی موجب بروز چنین تجارب متفاوتی می‌شود؟ چگونه می‌توان شرایط ایجاد شده ناشی از تفاوتی که توسط کودکان افغانستانی درک می‌شود را رفع و یا بهبود بخشید؟
بر اساس مطالبی که ارائه شد و چالش‌های آموزشی مهاجران به ویژه مهاجران افغانستانی؛ نکته حایز اهمیت در این پژوهش این است که در این حوزه مبتنی بر تجارب زیسته خود دانش‌آموزان افغانستانی و از زبان خودشان، پژوهش خاصی صورت نگرفته است به همین خاطر، دایره شمول این پژوهش می‌تواند برای همه دانش‌آموزان مهاجر حایز اهمیت باشد بالاخص آنان که هم چون دانش‌آموزان افغانستانی از خانواده‌های محروم‌تری وارد چرخه آموزشی شده‌اند. بنابراین، مسأله اصلی این پژوهش بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان افغانستانی پایه ششم ابتدایی بود که از طریق مصاحبه و مشاهده در کلاس‌های درسی مختلف (علوم، اجتماعی، فارسی، هدیه‌های آسمان) تلاش کرده است درکی عمیق‌تر از تجربیات زیسته دانش‌آموزان در این کلاس‌ها به دست آورده که بتواند

1. Daglar
2. Schreyer & Petermann

راهکارهایی را جهت مقابله با این مسأله که دانش‌آموزان افغانستانی شرایط تحصیل خود را در مقایسه با دانش‌آموزان ایرانی تبعیض‌آمیز می‌دانند، ارائه نماید که بر مبنای نتایج این پژوهش می‌توان از آمارهای کلی میزان خدمات آموزشی به کودکان افغانستانی گام را فراتر نهاد و دریافت دقیق‌تری از پیچیدگی‌ها و مسایل موجود در حوزه آموزش کودکان افغانستانی به دست آورد که می‌تواند بستری را فراهم سازد در راستای سیاست‌گذاری صحیح جهت آموزش کودکان مهاجر افغانستانی و یا غیر افغانستانی. همچنین، بیان پیشنهاداتی در این خصوص که مجریان در مدارس چگونه عمل نمایند که شرایط بهتری در مدارس برای این کودکان ایجاد گردد که از تخریب هویت، کمبود اعتماد به نفس، نبود عزت نفس رهایی یابند. همچنین، این پژوهش موجباتی را فراهم می‌کند که معلمان ضمن آشنایی با تجارب دانش‌آموزان افغانستانی از برنامه درسی کسب شده در ایجاد زمینه پیوند بین اقوام و نژادهای جامعه و وحدت بخشی فرهنگی و ایجاد وحدت بین قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در میان دانش‌آموزان و به تبع آن در جامعه نقش درستی ایفا نمایند. حال باید دید که تجارب زیسته دانش‌آموزان افغانستانی از برنامه‌های درسی کسب شده در ایران چیست؟

روش شناسی

پژوهش حاضر به روش کیفی و پدیدارشناسی (تفسیری) انجام گرفته است. از آنجا که این مطالعه به دنبال آن بود که تجربه زیسته دانش‌آموزان افغانستانی پایه ششم را از زبان خودشان در خلال کلیه مسایلی که برای حضورشان در ایران وجود دارد با تمرکز بر تجربیات آنان در نظام آموزشی ایران، مورد بررسی قرار دهد، از پدیدارشناسی تفسیری استفاده شده است که پژوهشگر بتواند در خلال پاسخ‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان، به بررسی حالات و رفتارهای آنان نیز بپردازد و نظرات خود را نیز مطرح کند.

با توجه به هدف پژوهش که بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموزان افغانستانی از برنامه‌های درسی کسب شده در ایران است، ضرورت داشت که معانی ذهنی و دیدگاه‌های دانش‌آموزان افغانستانی پایه ششم، که از نزدیک با پدیده آموزش و برنامه درسی مدارس مرتبط هستند؛ در این زمینه فرهنگی جستجو گردد. از این رو، شناخت همه جانبه آن‌ها مستلزم به کارگیری شیوه‌هایی بود که در مقابل زمینه و شرایط ویژه بروز آن تجربیات حساس باشد. در این پژوهش از پدیدارشناسی تفسیری استفاده

شده است چرا که مفروضات پژوهشگر در پرانتز و یا کنار گذاشته نمی‌شوند، بلکه این مفروضات در کنار نتایج مصاحبه‌ها در درون فرآیند تفسیری قرار داشته و بخشی از آن هستند. همانگونه که هایدگر[1] (۱۹۹۴) در باب پدیدارشناسی تفسیری بیان می‌دارد، پدیدارشناسی درک ماهیت ذهنی تجربه زنده از دیدگاه کسانی است که آن را تجربه کرده‌اند. این امر از طریق کشف معانی ذهنی و توضیحاتی که افراد در مورد تجربه‌هایشان می‌دهند صورت می گیرد. لذا، استفاده از این روش جهت تبیین و وضوح پدیده مورد نظر مناسب می‌باشد. داده‌های حاصل در این پژوهش بر اساس هرمنوتیک مضاعف تحلیل شدند که در این نوع تحلیل، تفسیری دو لایه برای مفاهیم در نظر گرفته می‌شود. یعنی، در هرمنوتیک مضاعف علاوه بر فهمیدن منظور نویسنده به چگونگی تأثیر این تفسیر نیز توجه می‌شود. در واقع، در هرمنوتیک مضاعف، اول پیام درک می شود و بعد بررسی می شود که فهم از آن پیام چگونه بر برداشت‌ها و رفتارها تأثیر می گذارد.

مشارکت کنندگان پژوهش شامل دانش‌آموزان افغانستانی دوره ابتدایی که در شهرستان شاهرود تحصیل می کنند، بودند. شهر شاهرود به دلیل قرار گرفتن در مسیر شهرستان تایباد که منطقه مرزی ایران و افغانستان است تعداد قابل توجهی از افغانستانی‌ها را در خود جای داده است. البته این شهر بدلیل وجود مقبره یک شاهزاده افغانستانی در آن نیز مورد توجه مردم افغان قرار گرفته و آنها بدون هیچ محدودیتی در شاهرود حضور پیدا می کنند و اکثراً به شغل کفاشی و کفش‌دوزی می‌پردازند. نکته حایز اهمیت دیگر این است که چون تعداد مدارس غیردولتی در این شهر به نسبت تمکن مالی مردم زیاد است، فرزندان‌شان را در این مدارس ثبت نام می کنند چرا که از امکانات و شرایط بهتر تحصیلی برخوردار باشند. افغانستانی‌ها نیز این شهر را برمی گزینند که هم امکان داشتن شغل، هم امنیت به جهت زندگی و هم امکان تحصیل فرزندان‌شان در این شهر فراهم باشد. در مجموع، از میان دانش‌آموزان افغانستانی پایه ششم در شهر شاهرود؛ بعد از هماهنگی با اداره آموزش و پرورش و مدارس غیردولتی شاهرود که افاغنه در آن تحصیل می کردند، از بین کلیه دانش‌آموزان افغانستانی مدارس مدنظر، با تعداد ۱۵ مشارکت کننده مصاحبه انجام گرفت. بدین خاطر دانش‌آموزان این پایه تحصیلی انتخاب شدند که قدرت تشخیص موقعیت‌های مختلف و بیان تجربیات شخصی توسط دانش‌آموزان در پایه ششم نسبت به پایه‌های پایین‌تر دوره ابتدایی بیشتر است. لازم به ذکر است از

1. Heidegger

آنجا که جمع‌آوری مصاحبه‌ها و تحلیل داده‌ها تقریباً همزمان انجام می‌گرفت، ظرافت‌های نمونه‌گیری نظری در این پژوهش در نظر گرفته شد و در نهایت از مصاحبه دوازدهم اشباع نظری[1] حاصل شد؛ ولی به دلیل اطمینان بیشتر با ۳ نفر دیگر نیز مصاحبه انجام شد و پس از اطمینان از اشباع نظری فرآیند گزینش مشارکت‌کنندگان پایان گرفت. به منظور دست‌یابی به گروه نمونه پژوهش و با توجه به اهداف این مطالعه، نمونه‌گیری هدفمند انجام شد که رویکرد مناسبی برای دست‌یابی به جمعیت پنهان محسوب می‌شد. لذا، به منظور رعایت تنوع، معیارهایی نظیر پدر و مادر افغانستانی، یک نفر از والدین متولد افغانستان، خود دانش‌آموز متولد افغانستان؛ مد نظر قرار گرفت. دانش‌آموزان مشمول این رویکرد همگی یا در پایه ششم در شاهرود مشغول به تحصیل بودند و یا این که پس از گذراندن این پایه ترک تحصیل کرده بودند و ویژگی‌های دیگری را نیز دارا بودند که در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات مصاحبه شوندگان (دانش‌آموز پایه ششم)

ردیف	وضعیت تحصیلی	افغانستانی‌تبار پدر / مادر	جنسیت	ردیف	وضعیت تحصیلی	افغانستانی‌تبار پدر / مادر	جنسیت
۱	در حال تحصیل	هردو	دختر	۹	در حال تحصیل	هردو	پسر
۲	درحال تحصیل	هردو	دختر	۱۰	ترک تحصیل	هردو	پسر
۳	در حال تحصیل	هردو	دختر	۱۱	ترک تحصیل	هردو	پسر
۴	در حال تحصیل	هردو	دختر	۱۲	ترک تحصیل	هردو	پسر
۵	در حال تحصیل	هردو	دختر	۱۳	در حال تحصیل	پدر	پسر
۶	در حال تحصیل	هردو	دختر	۱۴	در حال تحصیل	هردو	پسر
۷	ترک تحصیل	پدر	دختر	۱۵	در حال تحصیل	هردو	پسر
۸	ترک تحصیل	هردو	دختر				

ویژگی‌هایی از جمله پدر یا مادر، پدر و مادر افغانستانی، دانش‌آموز متولد شده در افغانستان ساکن ایران، دانش‌آموز متولد شده در ایران با پدر و مادر افغانستانی یا فقط پدر، فقط مادر افغانستانی، دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی، دانش‌آموز رسمی در یکی از مدارس ایران اعم از دولتی یا غیردولتی را دارا بودند که پس از آشنایی با شرایط پژوهش و جلب رضایت، مورد مصاحبه قرار گرفتند. از تعداد ۱۵ مشارکت‌کننده، ۸ نفر دختر و ۷ نفر پسر بوده‌اند.

1. Theoretical Saturation

در پژوهش‌های پدیدارشناسی تفسیری، هدف در انتخاب مشارکت‌کنندگانی است که تجربه زیسته‌ای دارند که مورد توجه همان مطالعه خاص است و آن مشارکت‌کنندگان مایلند درباره تجارب خود صحبت کنند. ضمناً مشارکت‌کنندگان باید تا آن جا که ممکن است با یکدیگر متفاوت باشند تا امکان دستیابی به روایت‌های غنی و منحصر به فرد درباره یک تجربه خاص فراهم آید.
شایان ذکر است که از آنجایی که از پژوهشگر انتظار می‌رود درباره تجربه خود به تفکر بپردازد و سپس به روشنی شقوق مختلفی را که تجربه وی با موضوع مورد مطالعه مرتبط است، بیان نماید. بنابراین، نتیجه نهایی پژوهش، در بر دارنده مفروضات شخصی پژوهشگر و مبانی فلسفی است که تفسیر از آن منتج شده است.

یافته‌ها

پس از عملیاتی نمودن ۱۵ مصاحبه با دانش‌آموز افغانستانی پایه ششم ابتدایی و بررسی و مطالعه آنها طی چندین دوره در کلاس‌های علوم اجتماعی، هدیه های آسمان و فارسی؛ ۵ مضمون اصلی شامل: جدایی تربیت از چند فرهنگی، جدایی تربیت از سلامت روانی همگانی، جدایی تربیت از رفتارهای اجتماعی، جدایی تربیت از ادیان مختلف، و جدال قانونی به دست آمد. همچنین، ۱۱ زیر مضمون شامل زبان، آداب و رسوم متفاوت، بی‌توجهی، شرمساری، تمسخر، بی‌احترامی در مقابل بقیه، جدا کردن فرهنگ‌ها در مقابل بقیه (والدین دانش‌آموزان ایرانی، والدین دانش‌آموزان افغانستانی)، مشکلات شغلی، تفکیک بین شیعه و سنی، مرز بین بودن و نبودن در جرایم قانونی، داشتن و نداشتن در مالکیت به دست آمد که در ادامه به بررسی آن پرداخته می‌شود.

مضمون اصلی اول: جدایی تربیت از چند فرهنگی

جدول ۲. مضمون اصلی اول

مضامین اصلی (آسیب)	مضامین فرعی
جدایی تربیت از چند فرهنگی	• زبان • آداب و رسوم متفاوت

نظام آموزشی باید بستر مناسب جهت در کنار هم قرار گرفتن افراد با فرهنگ‌های مختلف را با رعایت احترام وحقوق طرفین فراهم سازد. دو مؤلفه‌ای که دانش‌آموزان افغانستانی در مصاحبه‌ها به

آن اشاره نمودند که فرهنگ متفاوت آنان را از دانش‌آموزان ایرانی مشخص می‌سازد یکی زبان و دیگری آداب و رسوم متفاوت است.

زبان: وقتی نظر دانش‌آموزان افغانستانی در خصوص فرهنگ آنها و ایرانیان پرسیده می‌شد بسیار گله‌مند بودند و سری تکان می‌دادند که خانم این مشکل ما فقط برای ساعت ادبیات فارسی و چه و چه نیست. دانش‌آموزی می‌گفت: «زبان فارسی که زبان مشترک ایرانیان و افغانستانی‌ها هست اما لهجه ما فرق دارد که ما به آن می‌گوییم دری و به خاطر همین لهجه خیلی زیاد ایرانی‌ها خودشان را از ما جدا می‌دانند جرأت نمی‌کنیم حتی تپق بزنیم موقع روخوانی فوراً از لهجه ما اشکال می‌گیرند» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

«اصلاً اینجا خود بچه‌های شاهرود هم ادا در می‌آورند و می‌خواهند تهرانی صحبت کنند وگرنه لهجه خودشان خیلی هم زشت است. آنقدر شعرها را با ادا و اطوار می‌خوانند و مکث می‌کنند که به قول خودشان دکلمه‌اش شعر می‌خوانند. اما سن و سال دارهای شاهرودی را که می‌بینید خیلی لهجه بدی دارند. ولی ما مثل آنها اهل ادا و نقش بازی کردن نیستیم سر کلاس فارسی گفتند با لهجه افغانی صحبت کن ما هم صحبت کردیم همین باعث شد ایستگاه ما را گرفتند» (مشارکت‌کننده شماره ۴).

زبان در فرهنگ مردم یک جامعه نقش اساسی دارد و میان ساختار زبانی انسان‌ها و الگوهای شناختی، فکری و فرهنگی ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. تاریخ به کرات این فرضیه را به اثبات رسانیده است که احساس وحدت ملی نتیجه عوامل اجتماعی، روانی و فرهنگی متعددی است که وحدت زبان یکی از مهم ترین آنهاست. بنابراین، افرادی که بنابر دلایلی از کشور خود به کشور دیگری ورود پیدا می‌کنند؛ اگر بنابر شرایط ایجاد شده نتوانند از زبان خود به راحتی استفاده کنند در درون کشور مقصد مستحیل می‌شوند. بنابراین در چالش جدایی تربیت از چند فرهنگی که با مضمون فرعی تفاوت زبان‌ها مواجه می‌شویم، ملاحظه می‌گردد که هیچ سندی در دسترس مدیران و معلمان به عنوان مجریان فرهنگی در نظام آموزشی وجود ندارد که همه ابعاد، مؤلفه‌ها، اجزاء، عناصر و شاخص‌های فرهنگ در آن به‌طور عملیاتی و یکجا تدوین و تصویب شده باشدکه طبق آن دستورالعمل محتوا را آموزش دهند ویا به مدیریت رفتار سایر دانش‌آموزان درخصوص اقلیت‌های خاصه افغانستانی‌ها بپردازند. از آنجا که بحث زبان یکی از مؤلفه‌هایی است که موجبات رشد انسان‌ها را فراهم می‌نماید باید توجه داشت که اهدافی نظیر رشد انسان‌ها، تربیت اسلامی- انسانی، نزدیک

شدن به خدا، خوب بودن، سعادت و سعادتمندی از جمله اهدافی هستند که در مستندات مربوط به بخش فرهنگ مورد توجه قرار می‌گیرند. بدیهی است برنامه‌ریزی و سنجش میزان عملکرد دستگاه‌های مسؤول در میزان دستیابی به هدف سعادتمند شدن افراد به‌سادگی انجام نخواهد شد. وجود چنین اهدافی در بخش فرهنگ، امر برنامه‌ریزی و اجرا را از یک‌سو و نظارت و پاسخگویی را از سوی دیگر با مشکل مواجه می‌کند. از این‌رو، طراحی ابزار و روش‌هایی که بتوان با استفاده از آن‌ها برنامه‌ریزی و سنجش ناپذیری اهداف فرهنگی را به حداقل کاهش داد، از الزامات هر مدیریت فرهنگی می‌باشد.

آداب و رسوم: وقتی از شرایط کلاس علوم اجتماعی پرسیده شد دانش‌آموزان اکثراً بر این مورد اتفاق نظر داشتند که معلم خیلی به ما احترام می‌گذارد و مدام هر زمان صحبت از فرهنگ‌های مختلف می‌شود می‌گوید آداب و رسوم جوامع با هم فرق دارد و همگی ارزشمند هستند. دانش‌آموزی می‌گفت: «برای درس اجتماعی یادم هست یکبار بچه‌ها می‌گفتن افغانی‌ها دختراشون هم سن ما هستند بچه دارند و بقیه هم می‌خندیدند. ما را بی‌فرهنگ و سطح پایین می‌دانند اما معلم فوراً خنده آنها را قطع کرد و گفت آداب و رسوم محله به محله افغانستان حتی با هم فرق دارد چه برسد به شهری به شهر دیگر پس بهتره یک چیزی را که شنیده‌ایم به همه تعمیم ندهیم» (مشارکت کننده شماره ۷).

آداب و رسوم اقوام و ملل مختلف نه تنها نقطه ضعف هیچ قومیتی به شمار نمی‌رود، بلکه به عنوان مهر اصالت و تعهد انسان‌ها معرفی می‌شود. در مصاحبه‌ها، دانش‌آموزان به مواردی اشاره نمودند که آداب و رسوم متفاوت آنها با دانش‌آموزان ایرانی موجب جدایی این دو از یکدیگر شده است. آیین‌ها و آداب و رسوم هر ملت، سازنده عناصر فرهنگی جامعه محسوب می‌شوند. تنوع و تعداد آیین‌ها و آداب و رسوم دلیل غنای فرهنگی یک جامعه است؛ بنابراین یکی از موارد مورد توجه در مبحث، توجه و تأکید بر اهمیت و ارزشمند شمردن مؤلفه چند فرهنگی، توجه به آداب و رسوم ملل مختلف و گرامی داشتن آنهاست که بر اساس پاسخ‌های ارائه شده نظام تربیتی باید با دقت نظر بیشتری بتواند بسترهای مناسبی را در حیطه تربیت فراهم آورد که چند فرهنگی در هاله‌ای از ابهام فرو نرود.

مضمون اصلی دوم: جدایی تربیت از سلامت روان همگانی

جدول ۳. مضمون اصلی دوم

مقوله اصلی	مقوله فرعی
جدایی تربیت از سلامت روان همگانی	• بی‌توجهی • شرمساری • تمسخر

بهداشت روان در تمام افراد جامعه به ویژه دانش‌آموزان از اهمیت بسیاری برخوردار است و بی‌توجهی به آن می‌تواند آثار زیانباری را برای جامعه و افراد به دنبال داشته باشد. تأثیر مدرسه در سلامت روان دانش‌آموزان نقش بسیار مهمی دارد. آموزش از سلامت روان فرد در طول زندگی محافظت و حمایت می‌کند. مدارس همچنین، در ایجاد یک جامعه مثبت که حس ارتباط و تعلق را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند، نقش دارند. با استفاده از رویکرد کلی مدرسه، مدارس می‌توانند محیط مدرسه‌ای امن و فراگیر ایجاد کنند و سلامت روان و رفاه دانش‌آموزان را ارتقا دهند و این به بهترین وجه با همکاری با همه اعضای مدرسه به دست می‌آید.

کودکان، محیط مدرسه را یک محیط جدی و منحصر به فرد می‌دانند که اطاعت از قوانین آن بر همه واجب است. اثرپذیری او از مدرسه در درجات بالایی قرار دارد؛ چرا که در مدرسه یک تیم متبحر متشکل از مدیران، مسؤولان امنیتی، مشاوران و معلمان حرفه‌ای قرار دارند که کلیه تلاش خود را برای آموزش و پرورش کودکان به‌کار گرفته و اهمیت سلامت روان دانش‌آموزان را هدف قرار داده‌اند. این تیم، توانایی زیادی در کنترل و مدیریت احساسات کودکان دارد و طبق موارد گزارش شده، تاکنون توانسته‌اند تأثیر بسزایی در هدایت دانش‌آموزانی که با مشکلات روحی و روانی دست‌وپنجه نرم می‌کنند داشته باشند.

بی‌توجهی: این مضمون را در کنار مصاحبه با دانش‌آموزان افغانستانی از طریق گفت وگو با مادران این دانش‌آموزان به دست آمد. زمانی که سؤالاتی در خصوص کلاس‌های مختلف پرسیده می‌شد به فرزندانشان اشاره می‌کردند که چرا به خانم نمی‌گویید که معلم‌ها به شما محل نمی‌گذارند و به حرف‌هایتان گوش نمی‌دهند؟ مادران دانش‌آموزان مشارکت‌کنندگان شماره ۵ و ۶ ادامه دادند که الآن جلوی شما حرفی نمی‌زنند، همیشه گلایه دارند که معلم سر کلاس حتی به صورتشان هم نگاه

نمی‌کند. در پی این صحبت مادران، دانش‌آموز اول گفت: «در درس‌هایی که می‌گویید رفتار معلم یکسان است ولی وقتی می‌خواهد صحبت کند به صورت ایرانی‌ها نگاه می‌کند و زیاد با ما خوب نیست» (مشارکت‌کننده شماره ۵). «سر کلاس ریاضی سؤالی پرسیده شد و دستم را بالا بردم یک دفعه معلم گفت: به به یک کلام از مادر عروس؛ وقتی حرفم تمام شد گفت مادر عروس اشتباه گفت. همه بچه‌ها خندیدند و گفتند آقا به یاسین توجه نکنید بهتر است تا این که دهانش را باز کند و حرف بزند» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

شرمساری: این مضمون در حالی به دست آمد که از گذشته زندگی پدران ومادرانشان صحبت کردند و احساس نامطلوبی که همچنان از گذشته تا حال وجود داشته است. دانش‌آموزی گفت: «پدرم در همین شاهرود بدنیا آمده است و وقتی از بچگی‌هایش تعریف می‌کند می‌گوید در همین محله مسجد شیخ علی‌اکبر، من و برادرم وقتی داخل کوچه می‌آمدیم که بازی کنیم بچه‌ها، هو می‌کشیدند که بچه افغانی آمد بیرون؛ از شدت خجالت و تحقیری که می‌شدیم هر وقت می‌خواستیم داخل کوچه بازی کنیم از وسط در آهسته نگاه می‌کردیم که اگر بچه‌ها داخل کوچه نبودند می‌رفتیم و بازی می‌کردیم. دانش‌آموز ادامه داد که احساس مداوم شرمندگی به خاطر هویت اجدادی‌مان تمام جنبه‌های زندگی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد» (مشارکت‌کننده شماره ۱). دانش‌آموز دیگری گفت: «برای درس علوم الآن اگر آزمایشی قرار باشد انجام دهیم و سؤالی را جواب بدهیم که نیاز به جواب نفر دیگری باشد مثلاً معلم می‌گوید تو از برادرت بپرس یا این آزمایش را با برادرت انجام بده، چون می‌داند برادرم این پایه را خوانده و ترک تحصیل کرده است اینطور می‌گوید» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

تمسخر: در خصوص این مضمون دانش‌آموزی می‌گفت: «در کلاس ادبیات فارسی فقط وقتی روخوانی می‌کردیم کمی بچه‌ها به زبان ما می‌خندیدند قصدی نداشتند» (مشارکت‌کنندگان شماره ۶ و ۱۰). «در کلاس فارسی موقع روخوانی، بچه‌ها لهجه ما را مسخره می‌کنند یا وقتی می‌خواهیم شعر حفظی بخوانیم برای همین خجالت می‌کشیم صحبت کنیم و معمولاً اصلاً حرف نمی‌زنم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۴). «خاطره‌ای که من را اذیت می‌کرد این بود که هر وقت در کلاس اجتماعی صحبت از جوامع مختلف می‌شد معلم فوراً از من می‌پرسید که در افغانستان چه طور است؟ وقتی جداگانه از من سؤال می‌پرسید حس بدی به من دست میداد. حس جدایی و تفاوت بد با

دانش‌آموزان ایرانی، حس تفاوت خوب نه‌ها؛ حس خیلی بد از کم‌تر بودن و جدا افتاده بودن» (مشارکت‌کننده شماره ۹).

مضمون اصلی سوم: جدایی تربیت از رفتارهای صحیح اجتماعی

جدول ۴. مضمون اصلی سوم

مقوله اصلی	مقوله فرعی
جدایی تربیت از رفتارهای صحیح اجتماعی	• بی‌احترامی در مقابل بقیه • جدا کردن فرهنگ‌ها در مقابل بقیه (والدین دانش‌آموزان ایرانی، والدین دانش‌آموزان افغانستانی) • مشکلات شغلی

آموزش و پرورش نقش بسیار مهمی در ارتقاء رفتارهای صحیح اجتماعی دارد. سیستم آموزشی نه تنها به انتقال دانش می‌پردازد، بلکه مهارت‌های زندگی، تفکر انتقادی و کار تیمی را نیز تقویت می‌کند. تقویت این مؤلفه‌ها موجباتی را فراهم می‌آورد که افراد در جامعه به شکل مفید و سازنده‌ای در کنار یکدیگر حضور یابند که در عین سازش، مسالمت و احترام به دیگران بتوانند با بیان نظرات و دیدگاه‌های خود در راستای رسیدن به اهداف جامعه با یکدیگر همگام باشند.

رفتارهای صحیح اجتماعی همان دسته از رفتارهایی هستند که به افراد، چنان توانایی و قدرتی می‌بخشند که افراد بتوانند در مقابله با چالش‌ها و فشارهای اجتماعی، رفتار و بازخورد صحیح و مناسبی از خود نشان دهند و با یکدیگر با احترام و با ارزش‌گذاری رفتار کنند که آموزش و پرورش می‌تواند به روش‌های مختلف در ایجاد و تقویت این رفتارهای صحیح کمک کند. این مضمون بر اساس گفته‌ها و گلایه‌های دانش‌آموزان افغانستانی به دست آمد که بیان می‌کردند «با توجه به این که ما در ایران متولد شده‌ایم و قصد بازگشت به افغانستان را نداریم، با شرایطی که در مدارس برای ما وجود دارد و رفتارهایی که بچه‌های ایرانی از خود نشان می‌دهند وقتی اتفاقی برایشان می‌افتد با خودمان می‌گوییم خوبشان شد، مثلاً کشته می‌شوند یا دچار حادثه می‌شوند می‌گوییم به درک». این گفته‌های دانش‌آموزان افغانستانی نشان داد که آموزش و پرورش در پروراندن روحیه نوع دوستی و در کنار هم بودن انسان‌ها صرف نظر از تفاوت‌هایشان نتوانسته نقش خود را به خوبی ایفا نماید و افراد از فرهنگ‌های متفاوت را در مقابل همدیگر قرار داده است نه در کنار یکدیگر.

بی‌احترامی در مقابل بقیه: این مضمون بر اساس گفته‌های مشارکت‌کنندگان، احساس وابستگی قومیتی و پشت همدیگر بودن ایرانیان و غریب‌کشی آنها نسبت به افغانستانی‌ها به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر اساس بیان احساساتشان مشهود بود، به دست آمد. دانش‌آموزی دستانش را در هم قلاب کرد و گفت: «خانم، خیلی هوای همدیگر را دارند ولی با غریبه‌ها هم صد پشت دشمن هستند. هرچند که ظاهرشان این مسأله را نشان ندهد ولی احترام به غریبه‌ها نمی‌گذارند. مثلاً در کلاس علوم، صحبت از موی سر بود، ناگهان بحث کشیده شد به مدل مو. بچه‌ها گفتن مدل موی محمد امین، قشنگ است آقا معلم. معلم هم فوراً گفت افغانی پسند است انگار کاسه گذاشتن وسط سرش و دور موهایش را زده‌اند برای خودشان خیلی شیک است اما ایرانی هر چیزی را نمی‌پسندد» (مشارکت‌کننده شماره ۷). «مدرسه جلسه‌ای را برای دیدار اولیا مدرسه با والدین دانش‌آموزان گذاشته بود مادرم چون بچه کوچک دارد نتوانست در همان روز بیاید و فردا سر ساعت علوم آمد. معلم برای همه از سرجایش بلند می‌شود اما مادرم را که دید اول که جواب سلامش را نداد و گفت کارتان را بگویید وقتی مادرم گفت برای وضعیت درسی بچه‌ام آمده‌ام گفت فرهنگمان متفاوت است اما فکر کنم همه مردم دنیا می‌دانند که سر کلاس نباید مزاحم معلم و سایر دانش‌آموزان شد؛ شما با این رفتارت حق بقیه بچه‌ها را از بین می‌برید؛ آنقدر مادرم ضایع شد صورتش سرخ شده بود» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

جدا کردن فرهنگ‌ها در مقابل بقیه: زمانی که با دانش‌آموزان صحبت می‌کردیم بیشتر صحبت‌هایشان بر سر بحث فرهنگ متفاوت و عدم پذیرش فرهنگ آنها توسط ایرانیان بود که در ادامه این بحث تبعیض، بی‌احترامی، خجالت و مضامین دیگر حاصل می‌شد.

دانش‌آموزی گفت: «در کلاس اجتماعی معلم گفت: ببینید بچه‌ها ما موظف هستیم در کلاس‌ها بگوییم که همه انسان‌ها باید به خوبی در کنار هم زندگی کنند اما در عمل این طور نیست؛ الآن اگر یک بچه افغانی پیش شما باشد شما چه حسی دارید؟ معلم حواسش نبود که من افغانستانی هستم وقتی بچه‌ها با ایما و اشاره به یادش آوردند فوراً حرفش را عوض کرد» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱). دانش‌آموزی دیگری گفت: «معلم در کلاس ادبیات وقتی داشت شعر می‌خواند کلی حرف زد و گفت فرهنگ ما ایرانی‌ها غنی است و خیلی‌ها دوست دارند ایرانی باشند مثلاً تو مصطفی دوست نداری مثل ما ایرانی‌ها باشی؟ سرم را تکان دادم گفتم بله. معلم گفت ولی ایرانی‌ها را اگر بگویی

دوست دارید افغانی باشید قطعاً می‌گویند نه؛ چون نمی‌گوییم فرهنگ بدی است اما به غنای فرهنگ ایرانی نیست» (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

همان‌طور که اشاره گردید، بحث چند فرهنگی در نظام آموزشی طی سال‌های اخیر و با حضور دانش‌آموزان مهاجر در ایران مطرح شده است که بر لزوم توجه به فرهنگ‌های مختلف و متفاوت و در عین حال احترام به همه فرهنگ‌ها اشاره می‌کند. تمایز فرهنگی نه تنها موجبات رشد و توسعه یک فرهنگ را فراهم نمی‌کند، بلکه جدایی و تمییز فرهنگی را موجب می‌گردد که این مسأله، خود نوعی ضعف فرهنگی را پدید می‌آورد چرا که انسان ذاتاً مدنی بالطبع است و نمی‌تواند به دور خود حصار بکشد و جدا از سایر انسان‌ها که هر کدام متفاوت از هم هستند زندگی کند.

مشکلات شغلی: دانش‌آموزی گفت: «سر کلاس علوم یادم هست برای گردش علمی ما را بردند تفرجگاه لشکر تکاور ذوالفقار شاهرود؛ بچه‌های ایرانی می‌گفتند دوست داریم بیاییم پدافند کار کنیم. یکی از بچه‌های کلاس که پدرش مهندس کشاورزی است و خیلی مسؤولین مدرسه هوایش را دارند به من گفت: شما می‌خواهید ایران بمانید؟ شماها که نمی‌توانید وارد نظام شوید» (مشارکت‌کننده شماره ۷). دانش‌آموز دیگری گفت: «چون در درس علوم کمی مشکل داشتم؛ مادرم را مدرسه خواست و وقتی آمده بود؛ مادر همکلاسی‌ام گویا برای معلم‌ها کیک آورده بود و مادرم را دیده بود و گفته بود برای چه این قدر تلاش می‌کنی که بچه‌ات درس بخواند شما که در نهایت داخل ایران شغل درست و حسابی هم که نمی‌توانید داشته باشید» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲). مهاجران افغان به دلیل پایین بودن سطح سواد و نداشتن تخصص مناسب و همچنین، ورود غیرقانونی و بدون قاعده آنها با مشکلات عدیده شغلی مواجه هستند. افغانستانی‌ها به دلیل موانع متعدد آموزشی که در نهایت موجب کم سوادی و یا بی‌سوادی آنان در ایران می‌گردد نمی‌توانند در مشاغل دولتی و مناسب مشغول به کار شوند.

مضمون اصلی چهارم: جدایی ساختار آموزشی از تربیت دینی

جدول ۵. مضمون اصلی چهارم

مقوله اصلی	مقوله فرعی
جدایی ساختار آموزشی از تربیت دینی	• تفکیک بین شیعه و سنی

فرهنگ هر جامعه چیزی نیست جز ارزش‌های انسانی‌ای که موجب همگرایی عده‌ای از مردم در شکل آن جامعه می‌گردد چه این مردم در منطقه خاصی گردهم آمده باشند و یا در مناطق جغرافیایی مختلف زندگی کنند و همین مسأله زیبایی هم‌نشینی فرهنگ‌های متفاوت را موجب می‌گردد که در عین وجود رنگ‌های مختلف فرهنگی، در نهایت این رنگ‌های متفاوت به زیبایی در کنار هم چیده شوند. یکی از ارزش‌هایی که فرهنگ جامعه را شکل می‌دهد، بعد دینی می‌باشد. نظام آموزش و پرورش موظف است که ضمن احترام به مذاهبی که از مذهب جمع کثیر دانش‌آموزان متفاوت می‌باشد به دست‌اندرکاران و فراگیران نظام آموزشی، حفظ ارزش‌های دینی و جایگاه مذاهب مختلف را متذکر شود چرا که در دیدگاه اسلامی نیز، بر اصل لزوم انتقال ارزش‌های اسلامی به نسل بعد و حتی نسل معاصر به صراحت و روشنی تأکید شده است و ما دقیقاً از واژه اسلام استفاده می‌کنیم و تفکیک تشیع و تسنن را در عبارات به کار نمی‌بریم. این مسأله به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم تربیت دینی می‌باشد که باید در ساختار آموزش و پرورش به درستی مورد توجه قرار گیرد. اما مصاحبه‌ها حاکی از آن بود که مرز بین تشیع و تسنن گریبان دانش‌آموزان را در مدارس گرفته است و موجب هتک حرمت و یا اهانت به برخی ارزش‌های دانش‌آموزان سنی مذهب شده است.

در ادامه، به نمونه‌ای چند از پاسخ مشارکت‌کنندگان اشاره می‌گردد. دانش‌آموزی می‌گفت: «بعد از این که کلاس هدیه‌ها که زنگ آخر بود تمام می‌شد به زور همه را می‌بردند نمازخانه، بابت همین دست بسته نماز خواندن ما، بچه‌های ایرانی دست‌هایشان را به تقلید (تمسخر) از ما می‌بستند و به پهلوی هم ضربه می‌زدند و می‌خندیدند. اصلاً دوست نداشتم جلویشان نماز بخوانم و به خاطر همین یا در سرویس بهداشتی غائب می‌شدم یا این که در صف آخر وامیستادم و به خاطر این که کسی از من سؤالی در مورد نحوه نماز خواندنم نپرسد الکی نماز می‌خواندم آن هم به شیوه ایرانی‌ها» (مشارکت‌کننده شماره ۷). دانش‌آموز دیگری گفت: «در درس هدیه‌هاست که فرق بین ما و ایرانی‌ها مشخص می‌شود. همه مسلمان هستیم اما ما اهل تسنن هستیم. شیوه نماز خواندن ما با ایرانی‌ها متفاوت هست؛ ایرانی‌ها صف اول را حتماً برای خودشان می‌گیرند و هیچ کدام از مسؤولین چیزی به آنها نمی‌گویند فکر می‌کنند اگر ما صف اول باشیم نمازشان باطل می‌شود» (مشارکت‌کننده شماره ۶). دانش‌آموز دیگری گفت: «در درس هدیه‌ها دانش‌آموزان می‌گویند خانم این سنی‌ها که

نمی‌فهمند دین ما چه می‌گوید یک نفر مثل خودشان باید به آنها درس بدهد» (مشارکت کننده شماره۲).

مضمون اصلی پنجم: جدال قانونی

جدول ۶. مضمون اصلی پنجم

مقوله اصلی	مقوله فرعی
جدال قانونی	• مرز بین بودن و نبودن در جرایم قانونی • داشتن و نداشتن در مالکیت

مرز بین بودن و نبودن در جرایم قانونی: اگر برخی جرایم توسط افغانستانی‌های مقیم ایران به وقوع پیوسته، اما نمی‌توان انجام جرم توسط برخی افراد را به همگی تعمیم داد و همه را مجرم دانست. در مصاحبه‌ها بسیار زیاد به این مسأله اشاره گردید که: «هرزمان در شاهرود و حومه خبری در رسانه مبنی بر وقوع یک جرم توسط افغانستانی‌ها پخش می‌گردد آن روز، روز عذاب برای ما در مدرسه است و همه از آن خبر در مدرسه حرف می‌زنند بالاخص در کلاس اجتماعی» (مشارکت‌کننده شماره۳).

داشتن و نداشتن در مالکیت: همان‌طور که می‌دانیم مهاجران افغانستانی امکان خرید یک ملک یا وسیله نقلیه به نام خودشان را ندارند و اگر سرمایه‌ای را در ایران اندوخته کرده باشند معمولاً به نام یک فرد ایرانی که برایشان معتبر باشد ثبت می‌نمایند. حتی در شغلی مثل کفش‌دوزی که بسیاری از افغانستانی‌ها در این حرفه هستند، جواز کسب به نام خودشان ثبت نمی‌گردد. در مصاحبه‌ها مشخص شد که دانش‌آموزان در بحث و گفتگوهای عادی‌شان در کلاس هم بر شرایط مالکیت افغانستانی‌ها واقف هستند.

«یک درس داشتیم در کتاب اجتماعی درباره کشاورزی بود. معلم پرسید چه کسی پدرش کشاورز است؟ گفتم من... سؤالاتی پرسید و من هم جواب دادم. فوراً یکی از بچه‌ها گفت: حتماً پدرش روی زمین کار می‌کند چون افغانی‌ها نمی‌توانند در ایران ملک داشته باشند» (مشارکت‌کننده شماره۸).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر فهم تجارب زیسته دانش‌آموزان افغانستانی از برنامه‌های درسی کسب شده در ایران بود. آموزش، منافع فراوانی را برای فرد و جامعه به ارمغان می‌آورد و هر چه مهاجران از

آموزش و سواد بیشتری برخوردار باشند، تمایل بیشتری به حمایت از دموکراسی، مشارکت در امور سیاسی و در نتیجه پذیرش تفاوت‌ها خواهند داشت. اما گاه مسأله آموزش برای مهاجران چالش‌هایی را به همراه دارد که می‌تواند تأثیرات نه چندان مطلوبی بر فراگیران مهاجر داشته باشد. دانش‌آموزان افغانستانی که در این مطالعه شرکت کردند گزارش‌هایی را از تجربه زیسته خود از نظام آموزشی در ایران به اشتراک گذاشتند که شواهدی بر آسیب‌هایی نظیر جدایی تربیت از چندفرهنگی، جدایی تربیت از سلامت روانی همگانی، جدایی تربیت از رفتارهای اجتماعی، جدایی تربیت از ادیان مختلف و جدال قانونی بود که در ادامه به بررسی آن پرداخته می‌شود.

نخستین مضمون که از گزارش‌ها حاصل گردید؛ جدایی تربیت از چندفرهنگی بود. این مضمون، زمانی به دست آمد که هنگام مصاحبه با دانش‌آموزان افغانستانی دختر و پسر، به فرهنگ متفاوت خود با دانش‌آموزان ایرانی در مدرسه اشاره می‌کردند که در برخی کلاس‌ها نظیر اجتماعی و ادبیات فارسی مشهودتر بود. بسیاری از دانش‌آموزان و خانواده‌های افغانستانی در مصاحبه بیان کردند که تفاوت فرهنگی در مدارس ایران نادیده انگاشته می‌شود و فقط فرهنگ غالب، که فرهنگ ایرانی می‌باشد ارزشمند شمرده می‌شود. البته، بر اساس تفسیر پژوهشگر در همه موارد هم اینگونه نیست و سخن والدین و یا سایر اتباع افغانستانی بر روی دیدگاه این دانش‌آموزان تأثیر نهاده است. گفته شده که نگرش‌های منفی قومی و نژادی را باید در ساختار آموزشی به صورت آگاهانه تغییر داد اگر که قرار هست به دموکراسی، پیشرفت و مردم سالاری و رفاه اقتصادی و اجتماعی در یک جامعه دست یافت. یافته‌های این پژوهش، همسو با پژوهش صادقی و عباسی‌شوآزی (۱۳۹۵) است که نشان دادند در سند برنامه درسی به راهبردهای یاددهی و یادگیری توجه چندانی نشده است و توجه به مسأله چند فرهنگی در زمره یکی از این راهبردها می‌باشد. همچنین، یافته‌های این پژوهش در راستای یافته‌های پژوهش احمدی و همکاران (۱۳۹۷) است که نشان دادند در رتبه‌بندی راهبردهای یادگیری در کلاس درس توجه به مفاهیم چند فرهنگی کمترین رتبه را به خود اختصاص داده است. یافته‌های این پژوهش بر اساس اولین مضمون حاصل شده در راستای پژوهش اروین[1] (۲۰۱۶) نیز می‌باشد که به ضروری بودن و اهمیت برنامه درسی چند فرهنگی برای همه دانش‌آموزان اشاره می‌کند؛ چرا که در این رویکرد ارتقای تحمل، فهم، احترام و پذیرش فرهنگ خود و دیگران مورد توجه قرار

1. Erwin

می‌گیرد. همچنین، عزیزی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم سنندج از جایگاه مناسبی برخوردار نیست و مدرسان به موضوعات و مفاهیم چندفرهنگی در تدریس خود چندان توجهی نکرده و حتی در برنامه درسی نیز آن را لحاظ نکرده‌اند.

مضمون دوم شناسایی شده در مطالعه حاضر، آسیبی بود که مدرسه به عنوان اجتماعی از افراد هم‌سال و بزرگسال که می توانند نقش معیار را برای دانش‌آموزان ایفا نمایند؛ موجب بروز آن می‌شد. نقش مدرسه در سلامت روان موضوعی است که از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. کودکان با حضور در این اجتماع کوچک باید توانایی مقابله با فاکتورهایی مثل استرس، ناراحتی و ترس را داشته باشند و با مدیریت هر یک از آن‌ها، کیفیت زندگی و تحصیل خود را افزایش دهند. اما آنچه بر اساس مصاحبه‌های این پژوهش حاصل گردید این بود که عملکرد دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه موجب بروز تنش‌ها و ناآرامی‌های روحی در دانش‌آموزان افغانستانی شده است که با یافته‌های پژوهش لی و همکاران (۲۰۰۴) و مورفی (۱۹۹۷) در یک راستا قرار دارد که بیان می‌دارند مهاجرت جدای از انتقال جغرافیایی در برخی موارد موجب بروز مشکلات روحی و روانی نیز می‌گردد. همچنین، نتایج پژوهش فارنهام[1] (۱۹۸۲) نیز در همین راستا قرار داشت که بیان نمود، استرس فرهنگ‌پذیری با بروز خطر و آسیب‌های روانی در نوجوانان همراه است. همچنین، یافته پژوهش غلامی فشارکی (۱۳۹۵) نیز بر همین اساس مترتب شده بود که بیان کرد، وقایع تروماتیک از قبیل استرس می‌تواند یکی از عوامل خطر برای پناهندگان به ویژه دانش‌آموزان باشد.

سومین مضمون شناسایی شده که جدایی تربیت از رفتارهای اجتماعی نام گرفت؛ بر اساس گفتارهای دانش‌آموزان افغانستانی و بر اساس اشارات آنها به حفظ شأن و کرامت انسانی حاصل گشت که همه دانش‌آموزان به این مسأله اذعان داشتند که جدایی، تفکیک، تفاوت و تبعیض بین آنان و سایر دانش‌آموزان مشهود است و مرز جغرافیایی بین ایران و افغانستان توانسته مرز انسانی هم میان آنان بوجود آورد. بی‌احترامی کردن به علت تفاوت قومیت و فرهنگ و اشاره نمودن به مسایلی که از وجود برخی محدودیت‌ها برای داشتن شغل و حرفه برای افغانستانی‌ها در ایران خبر می‌دهد در محیط مدرسه و به طور خاص کلاس درس توانسته حس جدایی و تفکیک را بیش از پیش بین دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی بوجود آورد. مدرسه که به عنوان مکانی آموزشی و پرورشی باید

1. Furnham

در راستای نهادینه نمودن رفتارهای صحیح اجتماعی برای همه افراد صرف نظر از فرهنگ و قومیت، گام بردارد براساس اشارات این دانش‌آموزان هنوز به طور کامل این مسیر را به خوبی و سلامت سپری نکرده است. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش فهیمی و شیخزاده (۱۳۹۲) هم‌خوانی دارد که به این نکته اشاره نمودند که تحلیل محتوای کتب آموزشی مقاطع مختلف تحصیلی و بررسی نگرش‌های دانش‌آموزان و معلمان در ایران هنوز توجه کافی به احترام به سایر فرهنگ‌ها و رویکرد چندفرهنگی را نشان نمی‌دهند. همچنین، در تأیید این مبحث، یافته‌های پژوهش ایمانی (۱۳۹۷) نیز نشان داد که پذیرش اجتماعی و حضور کودکان پناه‌جو در مدرسه تنها بخشی از مسأله آموزشی اتباع خارجی است. سرمایه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی اندک، در کنار نگرش منفی و تحقیرآمیز اجتماعی نسبت به اتباع خارجی که در مدرسه بازتولید می شود، فرصت دستیابی به آموزش برابر را از اتباع خارجی سلب می کند. نگرش منفی و تحقیرآمیز اجتماعی تا جایی تاثیرگذار بوده است که به ایجاد مدارس مجزا برای اتباع خارجی انجامیده است. مدارس مربوط به اتباع خارجی در کشورهای مختلف معمولا توسط نهادهای آموزشی کشور مبدأ مهاجرت و برای حمایت از اتباع کشورها ایجاد می‌شود که دارای مبنا و روشی کاملاً متفاوت با مواردی است که در کشور ما وجود دارد. در جمهوری اسلامی ایران، در مناطقی که تراکم سکونت اتباع خارجی در حد ایجاد مدارس مختص به آنان است، اقدام به ایجاد مدارس اختصاصی اتباع خارجی می کند که کارکرد خواسته یا ناخواسته آن ایجاد شکاف بیشتر بین گروه‌های اجتماعی مختلف است.

مضمون شناسایی شده چهارم جدایی ساختار آموزشی از تربیت دینی است. از جمله وظایف مدرسه است که در جهت اهداف عبادی، انسانی و اعتقادی دانش‌آموزان گام‌های ارزنده‌ای بردارد که این گام‌ها در جهت نیل به تربیت دینی دانش‌آموزان می‌باشد. یافته‌های حاصل از مصاحبه دانش‌آموزان افغانستانی در این قسمت نشان داد که جهت به ظهور رساندن مسأله تربیت دینی در مدارس هنوز جای کار وجود دارد که البته با یافته پژوهش فرهادی و ذوقی (۱۳۹۷) نیز هم‌خوانی داشت. آنها در پژوهش خود اظهار داشتند که انسان دارای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است و تربیت دینی به همه ابعاد وجودی انسان توجه می‌کند و جامعه‌ای که در آن افراد با یکدیگر مهربان نیستند و عدالت را رعایت نمی‌کنند، جامعه‌ای دینی نیست و در چنین جامعه‌ای پیشرفت‌های فردی و اجتماعی رخ نخواهد داد چرا که توجه به مبحث تربیت دینی به مثابه حفظ کردن آن نیست بلکه

در عمل باید نشان داده شود. همچنین، در این راستا، بهشتی (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود به این مسأله اشاره نمود که عدم آشنایی برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب دینی با دین پژوهی‌های معاصر و تغییر و تحولاتی که در عرصه دین اتفاق افتاده است یکی از آسیب‌های جدی در برنامه‌ریزی و محتوای آموزشی است. همچنین، برخی از مطالعات نشان می‌دهد که حتی در مناطقی از کشور که پیروان دو مذهب جمعیت بومی را تشکیل می دهند، نسبت به تفاوت‌های مذهبی انزجار وجود دارد چه برسد به این که افراد بومی نباشند (شهری، ۱۳۹۰). بنابراین در چنین شرایطی وضعیت اتباع با مذهبی متفاوت نسبت به مذهب غالب در جمعیت کشور و در نقاطی که جمعیت بومی اهل سنت ساکن نیست، قابل پیش‌بینی است. زیرا اتباع خارجی در اقلیت و انزوا قرار دارند و دارا بودن مذهب متفاوت این مشکل را تشدید می کند. این مسأله که اتباع خارجی با مذهب همسان با مذهب عموم مردم و با امتیازات مذهبی همچون سید بودن، شرکت در مراسم مذهبی مشابه، پذیرش و منزلت اجتماعی بیشتری برای خود جلب می کنند، قابل درک است. اما، این مسأله که احساس احترام و مدارا نسبت به تفاوت‌های مذهبی در جامعه و به ویژه در میان معلمان کمرنگ باشد، قابل تأمل و بررسی است و نیاز به برنامه‌ریزی و آموزش بیشتر را نشان می‌دهد.

در ادامه و با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهایی ارائه می‌شود:

- تدارک تشکیل کارگروه‌هایی ویژه در ادارات کل آموزش و پرورش استان‌ها و شهرستان‌ها و به طور خاص شهرهایی که شمار قابل توجهی مردم افغانستانی تبار در آن زندگی می کنند؛ برای بررسی موارد خاص تحصیل مهاجران و جلوگیری از اعمال سلایق شخصی در موارد گوناگون.
- تشکیل جلسات توجیهی برای والدین و دانش‌آموزان ایرانی در خصوص نحوه مواجهه و رفتار با دانش‌آموزان غیرایرانی (بالاخص در مدارسی که حضور دانش‌آموزان افغانستانی محرز است).
- عدم جداسازی اجباری دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی در مدارس و جلوگیری از جدا کردن اجباری شیفت دانش‌آموزان مهاجر از شیفت دانش‌آموزان ایرانی.
- پیشنهاد می گردد برای دانش‌آموزان افغانستانی که خانواده‌هایشان تمکن مالی ندارند، به واسطه اولیای مدرسه، پل ارتباطی بین این دانش‌آموزان و خیرین ایجاد نمود که شاید بتوان از پدیده کارکردن در کودکی و یا ترک تحصیل این دانش‌آموزان جلوگیری نمود.

منابع

احمدی، منیژه، قریشی، سیدعلی و گودرزی، فاطمه. (۱۳۹۷). بررسی مشکلات چندفرهنگی در مدارس ابتدایی شهر ساوه و ارائه راهکارهای آن. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۲)، ۱۲۱-۱۳۷.

ایمانی، نفیسه. (۱۳۹۷). *تأملی بر جایگاه اتباع خارجی در آموزش چند فرهنگی*. قابل دسترسی از https://anthropologyandculture.com

آب‌روشن، مصطفی. (۱۴۰۲). *آسیب‌شناسی هجوم غیرقانونی افغان‌ها به ایران*. خبر آنلاین.

بهشتی، احمد. (۱۳۹۵). *اسلام و تربیت کودکان*. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.

زارعی، داریوش. (۱۳۹۷). مروری بر تطابق برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده درس هنر. *چهارمین همایش بین‌المللی افق‌های نوین در علوم انسانی و مدیریت*.

شهری، آذر. (۱۳۹۰). *بررسی مفهوم یادگیری برای زندگی کردن با هم در برنامه درسی مدارس ابتدایی کشور بر پایه چارچوب یونسکو*. پایان‌نامه‌برای دریافت کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه کردستان.

صادقی، رسول و عباسی‌شوآزی، جلال. (۱۳۹۵). بازگشت به وطن یا ماندن جوانان افغانستانی در ایران. *دو فصلنامه مطالعات جمعیتی*، ۱(۱)، ۱۱۹-۱۵۰.

صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). چندفرهنگی و نسبت آن با آموزش. *ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی*، ۲۸(۴)، ۴۲۷-۴۴۸.

عزیزی، نعمت اله، بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان. *آموزش عالی ایران*، ۳(۲)، ۵۵-۷۸.

غلامی فشارکی، محمد، شعیری، محمدرضا و فتی، لادن. (۱۳۹۵). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان سنجی نسخه فارسی مقیاس آلودگی ذهنی- پرسش نامه وسواسی جبری ونکوور. *روش‌ها و مدل‌های روان شناختی*، ۲۴، ۵۰-۶۶

فرهادی، فاطمه و ذوقی، خلیل. (۱۳۹۷). نقش مدارس در تربیت دینی و هویت ملی دانش‌آموزان. *همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره پیش‌دبستان*.

فهیمی، صدیقه و مصطفی شیخ‌زاده. (۱۳۹۲). بررسی نقش معلمان در برنامه‌ریزی درسی چند فرهنگی از دیدگاه معلمان مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه شهرستان ارومیه. *همایش ملی آموزش و پرورش چندفرهنگی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.

کاظمی، علیرضا. (۱۴۰۳). عدد تکان‌دهنده دانش‌آموزان اتباع که امسال در مدارس ایران درس می‌خوانند. *اطلاعات*، قابل دسترسی از https://www.ettelaat.com/news/67586/

کریمی‌زاده، نسرین، فتحی واجارگاه، کوروش، عارفی، محبوبه و صادقی، علیرضا. (۱۴۰۱). بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان افغانستانی در تعاملات و ارتباطات درون مدرسه‌ای در دوره متوسطه اول. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹۵، ۷۵-۱۱۲.

محمدی، یدالله، خداوری، حسن، کشیشیان، گارینه و مطلبی، مسعود. (۱۳۹۸). علل و ویژگی‌های مهاجرت اتباع افغان به ایران و تأثیر آن بر امنیت ملی جمهوری اسلامی ایران بعد از انقلاب اسلامی. *رهیافت انقلاب اسلامی*، ۱۳(۴۹)، ۶۵-۸۶.

موسوی، صادق، فتحی، کوروش، حقانی، محمود و صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۹). تجارب معلمان دوره ابتدایی از چالش‌های آموزش به مهاجران افغان: (یک مطالعه کیفی)، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. *نشریه نامه انجمن جمعیت شناسی ایران*، ۴، ۳۴-۶۵.

مهدی، مهدی، یمنی‌دوزی، محمد، سرخابی، رضایی‌زاده، مرتضی و منادی، مرتضی. (۱۴۰۰). پدیدارشناسی تجارب بی‌عدالتی آموزشی و پژوهشی دانشجویان مبتنی بر رویکرد قابلیت (مطالعه موردی: یک دانشگاه جامع دولتی در تهران). *جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران*، ۷(۲)، ۳۹-۵۱.

مهرابی، فاطمه. (۱۳۹۹). نگاهی به مهاجرت مردم افغانستان به جمهوری اسلامی ایران. *مطالعات حقوقی پانتا*، ۳۷(۱)، ۴۳-۵۵.

میرزایی، آمنه و علاءالدینی، پویا. (۱۳۹۶). ادغام مهاجران افغانستانی در نواحی شهری ایران: مطالعهٔ موردی محلهٔ هرندی در تهران. *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، ۸(۱)، ۷-۲۵.

نصر اصفهانی، آرش و حسینی، سیدحسن. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر سیاست‌های تحصیل اتباع افغانستانی در ایران (مورد مطالعه: شهر تهران). *راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ۵(۲۰)، ۵۵-۸۳.

Batalova, J., Fix, M., & Murray, J. (2007). *Measures of Change: The Demography and Literacy of Adolescent English Learners*. Migration Policy Institute, Carnegie Corporation of New York: New York, NY.

Betts, J. (2011). The economics of tracking in education. *Handbook of the Economics of Education*, 3(341-381), 4.

Cano, M. Á., Schwartz, S. J., Castillo, L. G., Romero, A. J., Huang, S., Lorenzo-Blanco, E. I., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., Des Rosiers, S. E., Baezconde-Garbanati, L., Lizzi, K. M., Soto, D. W., Oshri, A., Villamar, J. A., Pattarroyo, M., & Szapocznik, J. (2015). Depressive symptoms and externalizing behaviors among Hispanic immigrant adolescents: Examining longitudinal effects of cultural stress. *Journal of Adolescence*, 42, 31–39. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.017

Daglar, M., Melhuish, E., & Barnes, J. (2011). Parenting and preschool child behavior among Turkish immigrant, migrant and non-migrant families. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 261-279.

Erwin, E. J., Brotherson M. J., & Summers, J. A. (2016). Understanding Qualitative Meta synthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.

Figazzolo, L. (2007). *Education behind bars or as self-service? Unions struggle foraccess to education for refugee and migrant children*. Education International Report.

Fryer Jr, R. G., & Levitt, S. D. (2004). Understanding the black-white test score gapin the first two years of school. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 447–464.

Furnham A., & Bochner S. (1982). 7-Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of cultureshock. *Studies in cross-Cultural* Interaction, 1, 161-98. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-025805-8.50016-0

Heidegger, M. (1976). Phnomenologie und Theologie (1927). In Heidegger, M. (1994). *Einführung in die phnomenologische Forschung* (WS 1923/24), GA 17, hrsg. von F.W. von Herrmann, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. migration, 30, 69-69.

Kouider, Koglin, U., & Petermann. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(6), 373-391.

Lee, J-S., Koeske, G. F., & Sales, E. (2004). Social Support buffering of acculturation stress: A Study of mental health symptoms among Korean

international students. *International of Intercultural Relations*, 28(5), 399-414.

Murphy, H. B. (1997). Migration, culture and mental health. *Psycho Med*, 4(7), 677-684.

Schreyer, I., & Petermann, U. (2010). Behavior problems and quality of life in preschoolchildren and their mothers: Comparing native children and children of immigrantfamilies. *Zeitschrift fur Gesundheitpsychologie, Zeitschrift fur Gesundheitpsychologie,* 18(3), 119-129.

UNHCR. (1994). *Executive Committee Meetings Report of the United Nations High Commissioner for Refugees*, A/49/12. Retrieved from https://www.unhcr.org/publications/report-united-nations-high-commissioner-refugees-1994.